

L'ART DE SER TUTOR COMENÇA PER CENTRAR-SE MÉS EN LES PERSONES

Victòria Picó i Aguiló

Orientadora de l'IES Santa Margalida

Des de fa ja algun temps, és cada cop més freqüent llegir notícies a la premsa sobre els nombrosos fracassos que es produeixen actualment en el sistema educatiu: es parla dels problemes que contínuament genera la indisciplina als IES, de casos de violència entre iguals; sentim sovint les queixes dels professors companys que, confosos, reclamen pautes de actuació i recursos per abordar dificultats que, a vegades, transcendeixen fins i tot l'àmbit escolar; s'organitzen jornades de debat i reflexió per posar sobre la taula temes derivats de fets que cada cop ens semblen més desconcertants i decebedors. Ens trobam actualment, en definitiva, davant situacions i problemes que exigeixen anar més enllà de plantejaments purament teòrics i que segurament precisen disposar de noves fórmules que permetin al col·lectiu docent afrontar amb més èxit i realisme la seva tasca educativa.

Un dels àmbits d'intervenció que més pateix avui les dificultats de la implantació de la reforma educativa és, sens dubte, el de la funció tutorial. El professor-tutor és sovint la persona que experimenta de forma més directa les dificultats escolars i personals que pateixen actualment un bon nombre d'alumnes. Cada any, aquests docents es troben davant una interminable llista de feines i funcions afegides al que els correspon estrictament com a professors especialistes en una

Ens trobam actualment, en definitiva, davant situacions i problemes que exigeixen anar més enllà de plantejaments purament teòrics i que segurament precisen disposar de noves fórmules que permetin al col·lectiu docent afrontar amb més èxit i realisme la seva tasca educativa

determinada matèria, la qual cosa els exigeix un treball molt específic amb la resta de professors de l'equip educatiu, amb les famílies i evidentment, de forma molt especial, amb els alumnes del grup assignat (1). Aquesta situació provoca cada cop més freqüentment que, en un context de no reconeixement institucional per la responsabilitat i pel volum de feina exigides, siguin normalment el component vocacional i la motivació personal dels professors-tutors les millors garanties per afrontar amb possibilitats d'èxit tot el que comporta la funció tutorial.

Des de la meua experiència en la facilitació i coordinació de grups de tutors i a partir de les meves conviccions respecte a un model educatiu que consider possible i adient a les necessitats actuals, m'agradaria contribuir al procés de debat que inevitablement ha provocat la situació descrita i, per fer-ho, voldria referir-me -no tant en la llista interminable d'activitats i d'intervencions

que caracteritzen el desenvolupament de l'acció tutorial- sinó més bé en la dimensió més personalitzada i, per això, més enriquidora que s'estableix implícitament en el context relacional entre el tutor i el grup d'alumnes. Per això, perfilam a continuació el context d'intervenció sobre el qual he centrat fonamentalment la meua experiència.

Dimensions bàsiques del desenvolupament de la funció tutorial

En l'acció tutorial es poden diferenciar molt clarament dos aspectes que conformen de manera conjunta la tasca de tot professor-tutor:

1.-La dimensió centrada en el continguts de l'acció tutorial: és el QUÈ de la tutoria; ens referim fonamentalment al treball específic que realitza el tutor amb el grup d'alumnes, a les activitats i tasques concretes que es desenvolupen amb els diferents desti-

nataris a partir d'uns objectius determinats prèviament. Aquesta és una dimensió explícita i patent, que podem conèixer fàcilment. Es concreta en la programació tutorial o PAT i l'objecte de la nostra atenció és fonamentalment la vessant més professionalitzada de la figura del professor tutor.

2.-La dimensió centrada en la metodologia de l'acció tutorial: és el COM feim la tutoria; no ens referim aquí tant al recursos didàctics que feim servir, sinó més bé a com el tutor es situa davant el grup d'alumnes. Parlem per tant dels aspectes més personalitzats de la funció tutorial i ens referim al tutor, més que com a professional, com a persona. Aquesta dimensió és latent i abstracta; la podem deduir a partir d'observacions continuades i sistemàtiques però no resulta evident a simple vista (és el que normalment s'anomena "currículum ocult"). El que més ens interessa conèixer ara és el tipus de relació que el tutor estableix amb els seus alumnes i posam per tant l'èmfasi en els aspectes més actitudinals d'aquesta interacció.

Tal i com es desenvolupa en aquests moments la reforma educativa, resulta evident que el problema no es troba tant en la manca de propostes respecte a les activitats tutorialis més adients per cada grup d'alumnes (actualment existeix una oferta bibliogràfica i de recursos de tota mena amplíssima per treballar amb els alumnes (2)), sinó que les dificultats més patents es manifesten a l'hora de relacionar-se amb èxit amb un alumnat que, en una part no menyspreable, es troba desmotivats i forçats a seguir uns estudis pels quals ja no té interès ni curiositat. Davant els problemes d'indisciplina i de mal comportament a què condueixen sovint aquestes situacions personals es fa definitivament imprescindible plantejar el tema des de la necessitat de millorar la qualitat de les relacions interpersonals que s'estableixen quotidianament a l'aula; és a dir: potser no podem canviar els esdeveniments que ens afecten, però sí l'actitud personal amb la qual decidim afrontar aquests mateixos esdeveniments; és per tant des d'aquesta nova òptica que ens interessa proposar una

manera diferent de ser tutors que ens possibiliti fer de tutors amb major èxit i satisfacció.

El marc teòric necessari: La Psicologia Humanista.

En la dècada dels anys 50 inicia el seu camí una nova escola ideològica que es coneix amb el nom de "Psicologia humanística". Aquesta sorgeix en un moment en què el panorama de la Psicologia nord-americana estava copsat pels dos corrents psicològics més importants, vigents aproximadament des de l'any 1920: la Psicoanàlisi i el Conductisme. El nou corrent sorgí com a contraposició als clàssics esquemes dominants fins aleshores, per la qual cosa fou també conegut per molts com "la Tercera Força". L'any 1961 l'Associació Nord-americana de Psicologia Humanista funda el "Journal of Humanistic Psychology" i fou a partir d'aleshores quan el nou moviment començà a avançar ràpidament i aviat s'estengué més enllà de les fronteres del propi camp de la psicologia i de la filosofia del qual s'havia anat gestant des de finals del segle XVIII. El seu contingut ideològic és descrit amb exactitud per E. Campbell (1984), quan estableix la base de la Psicologia Humanista sobre la següent premissa:

"... davant un ambient nutritiu, l'ésser humà posseeix el potencial per desenvolupar-se com a persona sana, que s'autodetermina, s'autorealitza i transcendeix"(3)

Per Maslow (4), el potencial humà és inherent a l'organisme i, en conseqüència, només cal descobrir-lo, no crear-lo. De la mateixa manera s'expressava Picasso, quan sentenciava: "Yo no busco,

encuentro". La Psicologia Humanista manté un punt de vista optimista sobre les persones i s'identifica amb un conjunt de valors característics (5):

- promou el creixement personal i la transformació,
- dóna prioritat a les necessitats humanes,
- és holística i insisteix en tractar amb sistemes globals,
- reconeix el valor del subjectiu i l'intuïtiu en l'estudi de l'ésser humà,
- promou l'obertura personal, la confiança i la seguretat com a maneres d'estar en el món,
- fomenta la presa de riscos, és heurística i pregona que no hi ha un únic camí correcte.

Diuen alguns autors que la Psicologia Humanista passarà probablement a la història com allò que vulgué ser una bella revolució; no sabem encara què quedarà d'ella, però el que és indiscutible és que aquest corrent psicològic es perpetuarà indefinidament a través de les nombroses aportacions que feren destacats autors humanistes a àmbits diversos d'intervenció social; una de les més significatives fou la de Carl Rogers (6), de la qual n'esboçarem a continuació les línies bàsiques.

"L'aprenentatge centrat en l'alumne", una contribució humanista imprescindible.

"La iniciació de l'aprenentatge escolar no depèn de les qualitats didàctiques del professor, del seu coneixement erudit de la matèria, de la planificació del currículum, de l'ús de determinats tipus de materials i recursos audiovisuals, de l'aplicació de l'ensenyament

la necessitat d'assessorar i acompanyar el tutor en el desenvolupament de les seves tasques és, al meu entendre, una de les màximes prioritats que hauran d'assumir els orientadors psicopedagògics a l'hora de coordinar els plans d'acció tutorial

programat, de les seves explicacions i xerrades magistrals, tot i que tots aquests elements poden constituir recursos útils en algunes ocasions. La facilitació d'un aprenentatge significatiu depèn de certes actituds que es revelen en la relació personal entre el facilitador i l'alumne." (7).

Així de contundent s'expressava Rogers a l'hora de destacar els elements fonamentals que, tal i com avui els entenem, condicionen i caracteritzen el fet educatiu. L'autor iniciava així la seva interessant aportació al camp de l'ensenyament, després d'haver popularitzat amb termes com "teràpia no directiva" o "psicoteràpia centrada en el client", un mètode psicoterapèutic que, per la seva significació, s'estengué ràpidament a altres camps generadors d'interaccions entre persones (els grups, la família, la relació metge-pacient, professor-alumne, etc.).

Rogers fou, en paraules del professor Enrique Justo, "una espècie de Copèrnic de l'astronomia escolar, que feu una sensacional descoberta de quelcom que resultava obvi: és l'alumne el centre de la constel·lació i no el professor" (8). Es proposava a partir d'aquí adoptar una nova perspectiva centrada no tant en ensenyar, com en facilitar l'aprenentatge.

La hipòtesi central de l'orientació rogeriana sosté que els alumnes disposen de tots els recursos necessaris per aprendre i per actualitzar tot el seu potencial i aprofitar-lo de manera plena i conscient. Aquests recursos podran ser utilitzats per l'individu sempre que es donin determinades condicions psicològiques en el seu entorn pròxim que permetin l'actualització de tot aquest potencial. Perquè existeixi aquest clima característic, és precís que el professor desenvolupi tres actituds personals que es constituïran en condicions necessàries i suficients per al desenvolupament integral de l'alumne.

Rogers parla de l'**empatia** per descriure aquella actitud que constitueix una mena d'escolta profunda i activa, encaminada a que la persona a qui escoltem -en aquest cas, l'alumne- pugui pren-

dre consciència de les seves experiències i sentir que els seus sentiments són compresos i, per això mateix, dignes de respecte i d'acceptació. "...Quan escolt realment una altra persona entro en contacte amb ella, enriqueixo la meua vida. Escoltant la gent he après tot allò que sé sobre les persones, la personalitat, la psicoteràpia i les relacions interpersonals". (9).

L'**autenticitat** consisteix, per altra part, a presentar-se tal qual un és, per la qual cosa és necessari poder prendre consciència de les pròpies experiències i comunicar-les; només així s'aconsegueix una coherència absoluta entre el pla del sentiment, el del pensament i el de la comunicació. També, només així és possible que l'objecte de la nostra interacció -l'alumne- sigui també ell mateix, fet que ens ha de permetre mantenir un tipus de comunicació transparent i clara, condició imprescindible per poder arribar a establir a l'aula relacions gratificadores i satisfactòries. "...Em sent a gust quan som autèntic. És una experiència molt gratificant sentir-se a prop del que succeeix dins un mateix; m'agrada escoltar-me jo mateix..." (10).

Desenvolupar la darrera actitud, la **consideració positiva i incondicional**, significa segons Rogers disposar-se a expressar afecte per l'alumne, sense exercir cap intent de control ni de possessió. Quan aconseguim apreciar així els nostres alumnes, no cerquem canviar-los, ni valorar la seva forma de ser ni d'actuar; ens limitam, simplement, a transmetre'ls la nostra confiança plena en llurs potencialitats per desenvolupar-se i per avançar en el seu camí de "convertir-se en persones" (11). "...Pens que una de les experiències més gratificadores -i també, una de les més estimulants del desenvolupament en l'altra persona- és apreciar plenament l'individu de la mateixa forma en què apreciam una posta de sol. Les persones són tan meravelloses com una posta de sol si les deixem ser..." (12).

Conclusions i implicacions immediates

La proposta descrita en l'article planteja la possibilitat de respondre positivament davant interrogants d'aquest tipus: És possible relacionar-se d'una forma més humana amb els alumnes? Què passa quan el professor, abans que com a expert-adult, es mostra com a persona? Què significa avui la desmotivació a l'escola i què podem fer per despertar i preservar la curiositat per aprendre? Ens poden ser útils en aquest intent per transformar el fet educatiu les tesis humanistes aplicades al món educatiu?

Un plantejament com l'exposat ha de tenir certament implicacions entre tots els membres de la comunitat educativa. La "revolució silenciosa" (per emprar l'encertada aportació de Rogers) no ha de ser impulsada en solitari només pels tutors; tots els docents -professors d'àrea, professors de suport, caps de departament, etc.- tenen la possibilitat, un cop assumit el repte, d'incorporar a la seva pràctica educativa una manera diferent d'entendre i d'afrontar les relacions que estableix a l'aula amb un grup d'alumnes, tot i que determinats espais de l'actual sistema educatiu (els Programes de Diversificació Curricular, la Garantia Social i, per descomptat, l'acció tutorial) esdevenen particularment adients per promoure experiències com aquesta de forma sistemàtica i continuada. Per altra part, la necessitat d'assessorar i acompanyar el tutor en el desenvolupament de les seves tasques és, al meu entendre, una de les màximes prioritats que hauran d'assumir els orientadors psicopedagògics a l'hora de coordinar els plans d'acció tutorial. Per acabar, em sembla inajornable exigir a l'Administració propostes pràctiques i realistes de formació permanent que ens permetin disposar de recursos eficaços per experimentar a l'aula plantejaments metodològics com l'exposat en aquest article.

El sentit d'aquesta reflexió no ha volgut ser el de donar respostes rotundes i definitives als interrogants formulats; tampoc no pretenia anunciar receptes miraculoses per acabar per sempre més amb els problemes quotidians que aconsegueixen posar

cada dia en més perill la nostra il·lusió i vocació per educar. Hem volgut tan sols provar de mirar el fet educatiu a través d'una finestra que sovint roman tancada: la de les vistes suggeridores a la persona, la de l'afectivitat i de les relacions interpersonals; la que possibilita en definitiva relacionar-nos amb els alumnes com a persones i experimentar i sentir una forma diferent de ser i estar a l'escola.

Notes:

(1). Tot i que el model educatiu que proposa la Reforma concep la tutoria com a un element inherent a la funció docent i al currículum i que, per tant, tot professor està implicat en l'acció tutorial, en la pràctica, i de forma quasi generalitzada, tothom accepta que les tasques pròpiament enteses com de tutoria són assignades de forma molt específica a determinats professors que assumeixen d'aquesta manera la funció de tutors d'un grup concret d'alumnes. És el que en definitiva diu la LOGSE a l'article 60: "La tutoria y la orientación de los alumnos formarán parte de la función docente..." però afegeix: "...cada grupo de alumnos tendrá un profesor-tutor".

(2). Com a mostra es pot consultar el treball: PICÓ, V. (1995) Recull d'activitats de dinàmica de grups per dinamitzar la tutoria, disponible al CPR de Palma, que fou elaborat en un intent de sistematitzar les principals activitats de dinàmica de grups que es poden considerar més adients per utilitzar dins l'aula durant la tutoria lectiva.

(3), (5) Idees extretes del treball de CAMPBELL, E. (1984) "La Psicología Humanista: el fin de la inocencia". Revista de Psicología y Psiquiatría Humanista, nº 14/15, p. 19-32.

(4). Abraham Maslow (1908-1970), ha estat considerat per molts d'autors com l'iniciador del moviment de la Psicología Humanista. Es considera sobretot significativa la seva aportació sobre l'autorealització de les persones, a partir de la satisfacció de les seves necessitats bàsiques i psicològiques.

(6). Carl Rogers (1902-1987), fou el pioner indiscutible de l'Enfocament Centrat en la Persona i va realitzar nombroses aportacions en la manera d'entendre la persona com a unitat, respecte al que va anomenar "tendència actualitzant", i a les condicions que faciliten el desenvolupament integral de les persones.

(7), (9), (10), (12). Rogers, C. (1980). Libertad y creatividad en la educación. Paidós. Buenos Aires.

(8). JUSTO, Ir. Enrique (1988). "Aprendizagem centrada no aluno", Rev. Educação, P.U.C.R.S., nº 15, p. 71-85.

(11). Expressió particular del moviment de la Psicología Humanista, emprat també per donar títol a una de les obres més conegudes de Carl Rogers: "El proceso de convertirse en persona" de 1971.

Bibliografia

-AA.VV. (1986). "25 años de Psicología Humanista". Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista. nº 14/15, p. 5-18.

- BARCELÓ, B. i PICÓ, V. Educación formal y no formal y Enfoque Centrado en la Persona. Ponència presentada al "9º Encuentro Latinoamericano del Enfoque Centrado en la Persona", celebrat a San José de Costa Rica, el mes de febrer de 1999.

- CAMINO, J.L. (1985). "El Pensamiento humanista en la educación". Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista. nº13, p. 3-14.

- CAMPBELL, E. (1984) "La Psicología Humanista: el fin de la inocencia". Revista de Psicología y Psiquiatría Humanista, nº 14/15, p. 19-32.

- CIRIGLIANO, G. i VILLAVEVERDE (1970). "Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y Técnicas" Humanitas. Buenos Aires.

- JUSTO, Ir. Enrique (1988). "Aprendizagem centrada no aluno", Rev. Educação, P.U.C.R.S., nº 15, p. 71-85

- LOGSE Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). "Libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo". Madrid. 1989.

- ROGERS, C. (1971) El proceso de convertirse en persona. Paidós. Buenos Aires.

- (1985) "Si yo fuera profesor". Revista de Psicología y Psiquiatría Humanista, nº 2, p.279-284.

- (1987) El camino del ser. Kairós, Buenos Aires.

Treffpunkt



Aprender Alemany sense perdre el temps

Treffpunkt kompakt és el primer llibre d'introducció a la llengua alemanya bilingüe ambientat i contextualitzat en situacions típiques que es presenten entre alemanys-parlants i gent de parla castellana o catalana a Espanya, i sobretot en zones turístiques.

Adaptat a les necessitats de la gent d'aquí

Aquest curs comunicatiu, basat en tasques, consta de

6 lliçons bàsiques i més un capítol «Wieder zu Hause» que tracta alguns dels temes en *Präteritum* o *Perfekt*.

Treffpunkt kompakt està dissenyat per funcionar amb mòduls específics que permeten aprofundir sobre determinats temes. De moment oferim 3 mòduls específics per l'hoteleria:

- ☐ recepció
- ☐ restaurant
- ☐ servei d'habitacions



Autoestudi i classe

Treffpunkt kompakt ve acompanyat pel següent material:

- ☐ Cassettes amb 60 minuts gravats en diàlegs, exercicis i mostres de pronunciació
- ☐ Transparències en temes del llibre i altres en general
- ☐ Material fotocopiabla i complementari per a les activitats a classe
- ☐ Guia del professor

Nou!

Gramàtica bàsica de l'Alemanys

- ☐ 2 parts: explicacions i exercicis
- ☐ Bilingüe català-alemany
- ☐ Amb un apèndix de solucions
- ☐ Aproximadament 200 pàgines
- ☐ Disponible a la seva llibreria el novembre

Edita: ISI S.L.

Tel/FAX 971 75 04 86 · e-mail: isl@jet.es